

子どもの不適応行動を捉える視点について

—県子ども・障害者相談センター電話相談ケースの検討を通して—

A Cognitive Approach to Assessing maladjusted Children

吉 田 多 恵 (教育学研究科)

Tae YOSHIDA

教育現場や家庭において、子どもの不適応行動をみる視点として心理的要因や環境的要因から偏って捉えられている現状がある。しかしその視点のみでは問題解決となり難く、その視点によって二次的問題を引き起こす場合や、不適応行動そのものが二次的な情緒障害である場合が考えられる。

そこで本稿では県子ども・障害者相談センター電話相談におけるケースを取り上げ、認知的特性の視点からそれらのケースへのアプローチを試みた。

この視点から問題を見ることは、「最も困っているのは誰か」という発想の確認へと繋がるものである。

キーワード：不適応行動，認知的特性，情緒障害，二次的問題，学習障害

1. 問 題

筆者が勤務する県子ども・障害者相談センターの電話相談（「子どもと家庭のテレフォン110番」）が開設されたのは7年前であるが、年間に約1500件の相談が寄せられている。

不登校やいじめ、また学校場面での友達関係いわゆる対人コミュニケーション、学習態度などに関する不適応行動の問題や、学業成績の問題が大半を占めている。もちろん保育園や、幼稚園でも同様の問題を抱えていることが受理内容からうかがえる。

また、筆者が関わっている保健所等の心理相談において、母親が訴える幼児の問題行動に、乱暴である、がさがさして落ち着きがない、ことばの発達が遅いなどが目立つ。

そして、学校現場や家庭でそれらの不適応行動（ことばの遅れは別として）がどのように捉えられているかということに目を向けると、心理的要因や環境的要因に帰されてしまう傾向にある。つまりは、本人のやる気、がんばりあるいは性格的なものや、養育者とりわけ母親の養育態度が問題にされ、結局本人、母親にもっとがんばれというメッセージを送っていることになる。

これらの問題行動は情緒障害と呼ばれるものに含まれるが、情緒障害あるいは情緒障害児とは、行政および教育において使われる用語である。

1961年、児童福祉法第43条の一部改正によって、障害児施設として、情緒障害児短期治療施設が発足した頃より使われ始めた行政用語である。中央児童福祉審議会の意見具申によると、「人間関係の軋轢その他の情緒的葛藤に起因する行動異常」であり、つまり具体的には「習癖の異常、

登校拒否、緘黙などの非社会的問題、および反社会的問題を指す」(村上 1991)とされている。

一方、児童精神医学における「情緒障害」は成人の神経症に相当する児童の障害すなわち不安状態や抑うつ状態、強迫状態、ヒステリー、心気症などの小児もしくは児童神経症と呼ばれる病態を指すと村上(1991)は定義している。

さらに、学校教育の立場から、文部省は情緒障害を心因性の障害と捉え、身体的、知能的な欠陥をもつ者や、器質的な病変をもつ者は原則として除外していたというこれまでの経緯がある。しかし、基本的には心理的な原因に基づく行動上のもつれ、軋轢としつつ、現実的対応においては、脳器質障害をも含め症状レベルでの捉え方に拡大してきている。つまり、その原因を、器質性、神経機能、素因と心理的要因に環境要因が絡まったものや、心理的要因と環境要因の相互作用に帰属させる立場へ移行させつつあるといえる。

情緒障害に対して、文部省がその捉え方を拡大する方向にあるにもかかわらず、実際の現場では必ずしもその方向にあるとはいえない。

そこで、「子どもと家庭のテレフォン110番」で受理した子ども達の行動に対して、認知的特性の視点を導入すると、いかなる理解が可能であるかを探ってみた。

2. ケース検討

1) ケース概要

ケース1

対象児 : 中学3年生 男子

家族構成 : 父親、母親、兄(2才上)、弟(7才下)、本人

相談者 : 母親

主訴 : 家庭において反抗的で生活態度がだらしなく、家族中のお荷物的存在となっている。
学校においても、乱暴で暴言を吐き、怠学傾向にある。

経過 : 幼児期には友達とよく遊んでいたが、一緒に遊んでいるという風ではなく、周囲の子ども達とは何かひと味違うという印象を母親はもっていた。小学生となり、友達とぶつかることが多くなり、だんだん先生に受け入れてもらえない状況になっていった。叱られる回数が増え、反抗的で自制心が無い子どもという周囲の印象が強くなった。本人は登校をしぶるようになったが、不登校にはなっていない。成績は悪かった。物を盗んだり、嘘をつくことが多く、叱ったり、注意をするとあっさりと認めるが、しかし何度も繰り返すといった状態である。また母親にはよく話かけてくるが、自分の興味や気分本位の会話であり、母親にはついていけないことも多い。

中学校においてもやはり本児の態度、行動は受容されず、叱責されることが多かった。成績は悪く、反抗的態度だが、エネルギーはあり行動的であった。ある時、夜間、学校の理科室に忍び込み補導された。理由を聴くと理科室にある何かの備品が欲しかったと答えたが、それは先生に頼めば貰えるような物であった。

「バカ」「死ね」などの暴言を吐くが、すぐにケロリとし、その態度の変化の仕方が不思議な感じであると母親は語る。

就学後から「読み」「書き」に困難さがあり、まんがを描くことが好きで、そのまんがにせりふを付けたくて、その時は一生懸命に字を書こうとする。

父親と兄は本児にはサジを投げた状態で、父親が手を挙げることも多く、取っ組み合いのけんかとなる。父親は「(本児が)死んだらいい」「殺すかもしれない」と言う。母親は何とか本児を理解しようと努力するが、やはり理解しがたく、腹立たしい思いになり、一緒にいることが耐えられない時がある。

弟は年齢が上がるにつれ本児をばかにする態度が見られ、そのことも母親にとっては気がかりである。

学校では、成績が悪く、乱暴で反抗的、補導されたことがあるなどのため、本児を全く受容する環境ではなく、サジを投げている。本児のいない場で、クラスの子ども達に担任が本児のことを批判的に話すことがある。

ケース 2

対象児 : 小学1年生 男子

家族構成 : 父親, 祖父, 祖母, 兄(3才上), 本人

相談者 : 祖母

主訴 : 「読み」「書き」が苦手。文字がとても乱雑で、升目の中にきちんと書くことができない。先生が注意、指導をするが全く改まらないと家庭へ連絡がくる。祖母も家庭における本児のイライラした生活態度が気がかりである。

経過 : 本児3才頃両親が離婚し、父親が兄弟を引き取り、父方の祖父母のもとで同居することになった。以来祖母が母親がわりをつとめている。

就学までは取り立てて気がかりなことはなかったが、就学後より、「読み」「書き」の困難さが顕在化してきた。1年生の3学期の後半になって、先生から、主訴にあるような連絡を受けて以来、祖母はそばについて家庭学習をみている。しかし、宿題と、学校で書いた物のやり直し課題のため時間がかかり、負担に感じている様子がうかがえる。情緒的に不安定でイライラしており、国語の教科書は角をちぎってしまってボロボロにしている。宿題の本読みを見ていると、逐字読みで内容を把握するところまでいかない。算数は得意で計算はよくできるが、文章題になると意味が十分に掴めないため、問題中の数字から主旨を推測して解いている状態が見受けられると、祖母から語られた。

活発な子どもで、友達もおり、学校へは楽しく行っている様子である。先生からの連絡は、本児の性格的、環境的な問題を暗々裏に指摘するものであったため、祖母自身のプレッシャーとなり相談に至ったものである。

ケース 3

対象者 : 27才 男性

家族構成 : 父親, 母親, 本人

相談者 : 母親

主訴 : 本人がアルバイト先での人間関係がうまく行かず、そのため家庭で情緒的に不安定である。どのように受け止め、接してやればいいのか非常に戸惑う。

経過 : 高校を卒業しているが、小学校時代から話すことと書くことが苦手である。会話の脈略が一貫せず、聞く側としては言わんとしていることが理解できない。しかし、根気よく質問を繰り返して、丁寧に尋ねていくと了解可能である。

テストなどで単語で回答することはできるが、文章を書くことは会話と同様苦手であっ

た。おとなしく、いじめられた経験もあるという。

高卒後の仕事先でもうまくコミュニケーションがとれず、何度も転職した。現在は宅配の仕事をしており、仕事そのものはきちんとこなしているが、同僚との対人関係に悩んでいる。そのストレスのため、家では荒れることが多い。

一方で読むことは得意で、難しい文章でも読める。本の内容、感想を母親に話してくれるが、母親にとってはやはり理解することが困難である。

子どもの話しならばいざしらず、27才の大人の話しとしては根気よく聞いてやるという気持ちになれず、むしろ話しの辻褄の合わない部分を指摘してしまうことになる。

2) ケース検討

ケース1

本ケースは筆者は二度相談を受けた。

本児は幼児期あるいは小学校低学年から、対人的な躓きを抱えていたことが推測される。また「読み」「書き」といった言語的な困難さも合わせ持っている。話しことばそのものについての困難さは見受けられないようであるが、自己中心的な会話が目立っている。「バカ」「死ね」などのように、その場の刺激状況に対して即応的に反応することが多いようである。同様に、盗みや嘘についても現実場面での吟味が十分行われずに行動してしまっている。おそらく場面状況への理解に困難さを抱え、自分がどのように振る舞えばよいのか分かりにくいのではないだろうか。

上記のような困難さは、学習面において算数の図形や分数問題での躓きや、漢字が覚えられないといった問題が生じることが考えられる。さらに「読み」については、全体としての意味理解に弱さを示すことが考えられる。このことは本児の成績の悪さの一要因となっている可能性が推測される。

本ケースにおいて、幼児期から中学校3年生の現在まで、学校や家庭でさまざまな対応がなされたであろうが、現在の状況を見る限り効果的であったとは言い難い。

認知的特性の視点から本児を捉えようとする、上記のような可能性が推測され得る。つまり、困っているのは周囲の人たちばかりでなく、まさに本人が困っているとの発想が成り立つ。

ケース2

本ケースは筆者は二度相談を受けた。

本児は書字が苦手、不器用なようである。また単語をひとまとまりにして読むことに困難さがあるらしい。一方で数の操作はむしろ得意であり、文章題においては苦手な面を得意な能力でカバーしており、そういった方略を駆使する能力ももっていることがうかがえる。

本児の場合、視覚刺激の情報処理に弱さをもっており、そのことから行動レベルでの困難さとして、主訴のような問題行動になっていることが推測される。

そしてやはり、祖母が語る本児の日常生活の様子を考慮すると、単なるやる気の有無の問題だけではなく、何らかの認知的な問題が存在しているのではないかと考えられる。そのため注意や指導を受けても、要求されているようにはうまくできずに、それがストレスとなっているのではないかという可能性も示唆される。

本児が小学校1年生である今、認知的特性のアセスメントを実施し、そういった側面からも指

導の手掛かりを探っておくことが必要だと思われる。

ケース3

本ケースは一度きりの相談であった。

本ケースはケース1、2とは異なり、対象者はすでに成人しており、社会人である。ここでこれを取り上げたのは、学校教育の期間に、適切な評価や援助が得られずに学校教育を終えてしまったケースなのではないかと推測し、そして必要な教育的援助を欠いたまま成人した場合の問題を考える手掛かりとしたいと考えたからである。

学校時代のことは、今となっては詳しく知ることは難しいが、何らかの認知的な問題を抱えていたであろうことは推測される。そしてそのことに対してのアセスメント及び援助はなされなかったのではと思われる。なぜならば、母親は本人の抱えている認知的な躓きを、今も理解できていない節が見受けられるからである。

せめて母親をはじめ家族が、本人の特性に対して理解があれば、もう少し家庭での情緒的安定が図れるのではないかと考えられる。例えば、本人が話しかけてきた時、辻褄の合わない箇所を指摘するよりも、話そうとする意欲や、何とかコミュニケーションがとれたことを共に喜ぶことができるのではないか。

誰よりも困っているのは本人であり、ずっと今まで、そして今も困っているのだというそのことに対して、他者の理解が得にくい状況にあり、そのことが本人にとっては、二次的な問題だといえるであろう。

本ケースは、必要な時に、必要なアセスメントと、それに則った援助がいかに大切であることを示唆している。

3. 考 察

ケース検討でみてきたような子ども達や、あるいは彼らと類似した行動特性を持ち、また学習面において問題がみられる子ども達を捉える概念として学習障害(LD; learning disabilities)がある。

この用語を最初に提案したのは、カーク(Kirk, S.)である。教育現場において、さまざまな学習上の問題や、行動上の問題をもつ子ども達が、それぞれに適切な教育を受ける必要性から生まれたものである。

しかし学習障害(LD)をどのように定義づけるかについては、さまざまな変遷過程を経てきている。

ハミル(Hammill, D.D. 1990)はその変遷を考察し、今日までに定着してきた共通見解として、

- ①知的能力と学力との相対的ギャップ。個人内差という捉え方。
- ②原因を中枢神経(CNS)の機能障害と推定する。
- ③心理学的過程よりも、観察可能な症状を取り上げる傾向への変化。
- ④子どもに限定してしまわず、広い年齢範囲で捉える。
- ⑤話しことば(聞く、話す)や、言語習得困難を取り上げる。
- ⑥学力(読み、書き、計算)の問題を取り上げる。
- ⑦概念(思考、推理)の問題を取り上げる。
- ⑧他の障害との重複を認める。

以上の8項目を挙げている。

わが国では文部省から、平成7年3月に「学習障害児等に対する指導について（中間報告）」が発表され、その中で文部省の見解が示されている。

それによると、「学習障害とは、基本的には、全般的な発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。

学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期をすぎるまで明らかにならないこともある。

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会、などの環境的要因が直接の要因とはいえないが、そうした状態や要因と共に生じる可能性はある。行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。」（文部省 1995）となっている。

この中間報告で言及されている重要なポイントは、問題は学力面にとどまらず、行動面やソーシャルスキルについても確認していることであろう。

上野（1992）は学習障害児を心理学過程から4つの類型に分類している。すなわち言語性LD、非言語性LD、注意・記憶性LD、包括性LDである。

そしてケース1とケース2の子どもは、非言語性LDの子どもの行動特性と共通する部分が多い。つまり彼らは言語能力は比較的高いが、そこから期待されるほどには行動が伴わず、書字や描画が不得意の傾向にあるが、独特の筆順で漢字を書いたり、独特なタッチの絵を描いたりする。また状況認知が悪く対人関係に問題を持ちやすい（上野 1992）といった一群の子ども達である。

こういった行動特性をもつ子どもの認知的特性を調べて見ると、WISC-Rの動作性課題に落ち込みが見られる傾向にあり（上野 1992）、また動作性課題のなかでも、とりわけ「絵画完成」>「絵画配列」>「組合せ」などが苦手であることが多い（藤田 1992）。

一方、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーの検査結果からは、「継次処理一同時処理の統合」に弱さを示すことが多く、転動性が高い（松原 1993）。この検査の結果から、記憶能力（短期記憶）の弱さの可能性も考えられ、このことによって現実問題として、文字の弁別や同定、文節の文字走査や、文字を視覚から聴覚モードに変換して記憶することに困難が生じることが推測し得る。そして、当面の認知活動を支える機能である作業記憶（working memory）は、クラツキー（Klatzky 1975）によれば、トレードオフの特性をもっているが、このことは記憶することにスペースが割かれると、意味内容の理解が困難となる可能性を示唆している。

またITPA言語学習能力診断検査を実施すると視覚一運動回路の落ち込みが目立つ（上野 1992）という傾向がみられるが、視覚一運動回路の落ち込みは、学習場面では文字が乱雑であったり、鏡映文字となったり、また不器用さといった形で表れてくることが考えられる。

つまり子どもを単に叱咤激励したり、非難することでは問題解決とはなり得ないこと、彼らの抱える困難さを理解し適切な環境調整と教育的指導が必要であることを心理アセスメントは示している。

ケース1、ケース2の子どもたちが非言語性LDであるということはけっしてできない。ただ主訴のような状況が存在していることも事実である。

ケース1の子どもは、状況に合った自己表現が苦手な周囲に受容されにくい、本人は表現したい欲求を持っており、その一方法がマンガなのではないかと思われる。認知的特性への配慮と、得意な面へ注目することを手掛かりとして、本児へ関わっていく可能性と、必要性があるのではないだろうか。

ケース2の子どもは、その認知的特性のために、注意や一般的指導を受けてもうまくいかない状況なのではないか。

つまり教育指導の効果が上がらず「困っている」教師と、しつけができず「困っている」家族がいると同時に、要求されているようにはどうしてもうまくできずに「困っている」子どもがいるのだと考えることができる。そしてその「困っている子ども」が抱えている問題は、外からは見えにくく、そのため理解されにくいという現実の環境がある。

こういう環境の中で、上村ら(1980, 1988)によれば、彼らが年長になると、非行、登校拒否、摂食障害、分裂病症状などの二次的問題を示しやすく、これらの二次的情緒障害が起こるかどうか彼らの社会適応上の長期予後を左右する大きな要因であるとしている。また、彼らの思春期、青年期に起きる二次的障害は、校内暴力、暴走、暴行などに現れるエキセントリック型と、不登校、家庭内暴力、自傷などに現れるメランコリック型に大別され、その分岐点は児童期の適応状況にある(隠岐ら 1988, 1989)との報告がある。

つまり、彼らが成人して社会に適応できるかどうかは、二次的な情緒的障害を示さずに児童期、思春期を乗り越えられるかどうかにかかっているといえる。

星野らによる学習障害児等の二次的情緒障害に関する調査研究で、二次的情緒障害を示さなかった子どもは、いずれも家庭環境が受容的で親との信頼関係も確立されており、学校での友人関係が良好であった。これらの例から、家庭環境と学校環境を受容的で適切なものに環境調整することにより、二次的情緒障害は予防し得るものであることが示唆される(1993)と報告されている。そしてケース3は、このことの重要性に目を向けさせてくれる。

4. おわりに

さまざまな不適応行動を示す子ども達を理解するためには、あらゆる角度から評価する姿勢が強く求められ、中でも認知的特性という視点は「最も困っているのは誰か」という発想に目を向ける契機となるだろう。

子どもが抱える困難さの所在を早期に見いだし、適切な援助指導を行い、家族や学校現場で彼らに対する理解を深めることが何よりも重要である。

引用・参考文献

- 上里一郎 1993 心理アセスメントハンドブック 西村書店
 隠岐忠彦ほか 1988 LD児のパーソナリティのタイプ ―ロールシャッハテストから―
 小児の精神と神経28,131-135
 隠岐忠彦ほか 1989 LD児のパーソナリティの年齢による変化 ―ロールシャッハテストを用いて―小児の精神と神経29,75-83
 上野一彦・牟田悦子 1992 学習障害児の教育 ―診断と指導のための実践事例集―

日本文化科学社

上村菊朗・森永良子 1980 小児のMBD—微細脳障害症候群の臨床 医歯薬出版

上村菊朗ほか 1988 学習障害—LDの理解と取りくみ— 医歯薬出版

岡堂哲雄 1993 心理検査学 —臨床心理査定の基本— 垣内出版

カーク, S. A. 三木安正ほか訳 1974 I T P A 学習能力障害の診断と治療 日本文化科学社

カウフマン, A. F. 松原達哉ほか訳 1993 K-A B C 心理・教育アセスメントバッテリー解釈マニュアル 丸善メイツ

クラツキー, R. L. 川口潤訳 1986 記憶と意識の情報処理 サイエンス社

Hammill, D. D. 1990 On defining learning disabilities —An emerging consensus—
Journal of Learning Disabilities 23 74-84

藤田和弘ほか 1992 新・WISC-R 知能診断事例集 日本文化科学社

星野仁彦ほか 1993 学習障害児にみられる二次的情緒障害の発症要因に関する検討
小児の精神と神経33, 145-154

星野仁彦ほか 1995 学習障害を伴う登校拒否児の病体特徴 小児の精神と神経35,
285-297

村上直人 1991 情緒障害児の心理的側面 臨床精神医学20 1343-1347

文部省 1995 学習障害児等に対する指導について (中間報告)